

Himmelfmann, Gerhard

Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt "Arbeitsorientierung" in der Arbeitslehre?

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 227-237. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Himmelfmann, Gerhard: Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt "Arbeitsorientierung" in der Arbeitslehre? - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 227-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226922 - DOI: 10.25656/01:22692

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226922>

<https://doi.org/10.25656/01:22692>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

| | |
|--|-----|
| VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE | |
| Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert | 68 |
| BERND ZYMEK | |
| Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion | 77 |
| DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/MICHAEL SAUER | |
| Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung | 86 |
| MARGRET KRAUL | |
| Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts | 94 |
| <i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i> | |
| C. WOLFGANG MÜLLER | |
| Von meiner eigenen Verlegenheit | 99 |
| GEORG M. RÜCKRIEM | |
| Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen | 101 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | |
| Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“ | 115 |
| FRITZ GAIRING | |
| Diskussionsverläufe | 128 |
| <i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i> | |
| ADOLF KELL | |
| Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten | 131 |
| JOACHIM MÜNCH | |
| Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze | 140 |
| HOLGER REINISCH | |
| Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute | 154 |
| GÜNTER KUTSCHA | |
| Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung | 163 |
| <i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i> | |
| VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG | |
| Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien | 173 |

| | |
|--|-----|
| BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise | 190 |
| VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt | 199 |
| <i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i> | |
| HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge | 213 |
| FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft | 219 |
| <i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i> | |
| GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre? | 227 |
| HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre | 238 |
| HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung | 249 |
| GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“ | 254 |
| ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt | 257 |

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

| | |
|---|-----|
| <i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i> | |
| HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums | 279 |
| MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen | 281 |
| THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase | 290 |

| | |
|---|-----|
| LOTHAR BÖHNISCH | |
| Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute | 302 |
| THOMAS ZIEHE | |
| Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung | 309 |
| BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER | |
| Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität | 315 |
| <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i> | |
| DIETHER HOPF | |
| Einführung in die Problemstellung des Symposions | 325 |
| LASZLO ALEX | |
| Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland | 328 |
| URSULA NEUMANN/HANS H. REICH | |
| Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher | 337 |
| FRITZ POUSTKA | |
| Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration | 359 |
| ULI BIELEFELD | |
| Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher | 371 |
| <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i> | |
| BÄRBEL SCHÖN | |
| Zur Einführung | 377 |
| HEDWIG ORTMANN | |
| Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms | 380 |
| BÄRBEL SCHÖN | |
| Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung | 386 |
| DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING | |
| Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen? | 392 |
| MARIE-LUISE CONEN | |
| Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin | 399 |
| AN LUTTIKHOLT | |
| Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . . | 404 |
| <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i> | |
| HENNING HAFT | |
| Einführung | 409 |

| | |
|--|-----|
| KLAUS PARMENTIER | |
| Alternative Einsatzfelder für Lehrer? | 411 |
| RÜDIGER FALK | |
| Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . . | 415 |
| ECKHART LIEBAU | |
| Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive | 418 |
| HEINRICH KUPFFER | |
| Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem | 421 |
| HENNING HAFT | |
| Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule | 424 |
| KARL-RUDOLF HÖHN | |
| Polyvalenz als institutionelles Problem | 427 |
| <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i> | |
| MANFRED BAYER/WERNER HABEL | |
| Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“ | 431 |
| WOLFGANG BÜNDER | |
| Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere | 436 |
| WOLFGANG NIEKE | |
| Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz? | 438 |
| MARIA BÖHMER | |
| Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung? | 442 |
| MANFRED BAYER | |
| Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell | 445 |
| PETER DÖBRICH | |
| Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen? | 450 |
| WOLFGANG NITSCH | |
| Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung | 452 |
| JOHANNES WILDT | |
| Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit | 458 |
| WERNER HABEL | |
| Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen . | 461 |

Außerschulisches Berufsfeld Sport

| | |
|---|-----|
| HERBERT HAAG | |
| Einführung | 467 |
| ANNETTE KRÜGER | |
| Freizeitsport | 468 |
| ALEXANDER MORAWIETZ | |
| Sportselbstverwaltung | 474 |
| HERBERT HAAG | |
| Gesundheitssport | 479 |
| WOLFGANG KNEYER | |
| Information und Dokumentation im Sport | 482 |
| HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ | |
| Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport | 487 |
| ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ | |
| Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe | 490 |

Arbeitslosigkeit der Akademiker

| | |
|--|-----|
| KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING | |
| Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerbildung | 493 |
| DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH | |
| Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen | 499 |
| DIETER ULICH | |
| Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung | 506 |
| BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL | |
| Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer | 510 |
| PHILIPP MAYRING | |
| Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit | 516 |
| MAYA KANDLER | |
| Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern | 521 |
| DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH | |
| Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation? | 528 |
| ULRICH TEICHLER | |
| Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis | 533 |

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbildenden Unterrichts

GERHARD HIMMELMANN

Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeitslehre?

Arbeitslehre als Chance

Die Bildungsreformer der 60er Jahre hatten im wesentlichen drei Problempunkte der Schule im Auge, die sie mit der Einführung der Arbeitslehre zu lösen hofften:

- Die Überwindung der Kluft zwischen der allgemeinen Schulbildung und der speziellen Berufsbildung,
- die Überwindung der Kluft zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit und
- die Überwindung der Kluft zwischen den Fächern der Gesellschaftslehre und den Fächern des naturwissenschaftlichen Bereichs.

Die Einführung der Arbeitslehre war kein isoliertes Phänomen, sondern stand im Kontext eines übergreifenden bildungspolitischen, pädagogischen und didaktisch-curricularen Wandlungsprozesses. Mit der Arbeitslehre eröffnete sich eine große Chance für die praxisnahe Modernisierung des Schulwesens (Zur Übersicht: Bundesminister, 1979).

Arbeitslehre und Arbeitsbegriff

Diejenigen, die den Begriff der „Arbeitslehre“ in die neuere Bildungsreformdiskussion eingebracht haben, prägten damit einen Begriff, der sich – trotz aller Anfechtungen – letztlich doch durchgesetzt hat. Nur wenige Länder haben in ihren Schulcurricula auf diesen Begriff verzichtet. Die Mehrzahl der Lehrer, ein Großteil der Öffentlichkeit und eine (zunehmende) Anzahl von Wissenschaftlern halten an diesem Begriff fest (HENDRICKS, REUEL, ZIEFUSS, 1982). Der Begriff der „Arbeits“-Lehre repräsentiert insofern ein originäres Konzept von Schulreform.

Diejenigen, die den ursprünglichen Intentionen der Bildungsreform nahestehen, mögen eine gewisse Genugtuung verspüren, daß gerade der Terminus „Arbeitslehre“ gewählt wurde. Es erscheint weder unlogisch noch einseitig, 1. daß sich die Arbeitslehre in ihrem Beitrag zur Aufklärung der Schüler über die Lebenswirklichkeit dem Leitbegriff der Arbeit verpflichtet fühlen und 2. daß sich diese „Arbeitsorientierung“ in der Einführung eines eigenständigen, integrierten Faches niederschlagen sollte (vgl. HIMMELMANN, 1977, 1978, 1980, 1982, 1984. Zum Vorlauf insbes. SCHRAMM, 1970 und WIEMANN 1967, 1979).

Dies war und ist jedoch nicht selbstverständlich. Im Rückblick auf 20 Jahre Reformbemühungen sind bisher nur Teilerfolge erzielt worden.

Arbeitslehre und das Problem der Wissenschaftsorientierung

Eine erste schwere Hürde der Eingangsinterpretation der Arbeitslehre vom Begriff der Arbeit her stellte lange Zeit die Forderung nach Wissenschaftsorientierung der Schulcurricula und des Unterrichts dar. Im Falle der Arbeitslehre führte diese Forderung zu der Schwierigkeit, daß ein Wissenschaftsbezug nicht einfach herzustellen war, wenn man sich nicht lediglich auf die wissenschaftssystemisch erfaßten Teilaspekte der Arbeitslehre stützen, sondern die komplexe Lebenswirklichkeit der Arbeitswelt mit den Schülern thematisieren wollte.

Die Einführung der Arbeitslehre stieß auf an sich schon schwierige Durchsetzungsprobleme, auf das Beharrungsvermögen der alten Fächer und der alten Lehrer, auf die Ansprüche von fachsystematisch ausgebildeten Hochschullehrern sowie auf die Ansprüche anderer neuer Fachrichtungen. Parallel zu diesen Problemen führte der wissenschaftsbestimmte Legitimationsdruck auf die Arbeitslehre allzu oft weg von einer übergreifenden Arbeits(welt)orientierung und statt dessen hin zu fachbestimmten Ansätzen einer „vorbereitenden Bildung“ oder einer „Berufsorientierung“, zu einer „technischen Grundbildung“ oder auch zu einer „ökonomischen Grundbildung“. Solche Ansätze schienen den Ansprüchen der Wissenschaftsorientierung, den Gegebenheiten der Lehrerbildung und der geforderten Verfachlichung des Unterrichts besser gerecht zu werden.

Relativierung der Wissenschaftsorientierung

Blickt man zurück, so muß man allerdings auch feststellen, daß die Entwicklung der Didaktik in den letzten 10 Jahren das Kriterium der Wissenschaftsorientierung in vielfacher Weise zurechtgerückt hat.

Die intensive wissenschaftstheoretische Diskussion der 70er Jahre (über POPPER hinaus zu KUHN und FEYERABEND) erleichterte die Erkenntnis von der mehrfachen Selektivität und vom sozialen Gehalt dessen, was man gemeinhin Wissenschaft nennt. Die intensiven (partei-)politischen Kontroversen um neuere Rahmenrichtlinien (in vielen Fächern, nicht nur in Hessen) haben darüber hinaus gezeigt, daß oft nicht wissenschaftliche Gründe – auch nicht erziehungswissenschaftliche – für die Durchsetzung von Schulcurricula entscheidend sind, sondern die Stärke gesellschaftlich-politischer Gruppen.

Diese Diskussionen und Kontroversen haben den Anspruch der Wissenschaftsorientierung z. T. überrollt. Sie haben z. T. sogar den Anspruch der Didaktik selbst relativiert, gleichsam als „Meta-Wissenschaft“ zwischen den konkurrierenden Fach- und Wissenschaftsbezügen sachorientierte Entscheidungen in Bezug auf Schule und Unterricht herbeiführen zu können.

Das Ergebnis war eine „pragmatische Wende“ in der Didaktik und Curriculumsrevision (LENZEN, 1980). HENDRICHS spricht von einer „praktischen Wende“ in der Arbeitslehre (HENDRICHS, 1980). Dies führte letztlich auch zu Versuchen einer „Re-Pädagogisierung“ der Wissenschaftsbezüge bestimmter Fächer. Wissenschaftsbezogene „Ableitungsdidaktiken“ haben den Zenit ihres Einflusses überschritten (FEIG, 1983). Das Stichwort von der „Entmythologisierung“ (FEIG, 1981) der Wissenschaften in Bezug auf die Schulfächer macht die Runde in Pädagogik, Didaktik und Curriculumsdiskussion. Die „problemorien-

tierte“ Didaktik und der „mehrperspektivische“ Ansatz im Unterricht beherrschen derzeit das Feld.

Vor diesem Hintergrund erscheint es höchst folgerichtig, einleuchtend und im Trend der Erkenntnisentwicklung liegend, daß in der Arbeitslehre derzeit ein intensiver Prozeß der Rückbesinnung stattfindet – und zwar einer Rückbesinnung auf die Möglichkeit einer eigenen „Didaktik der Arbeit“ ohne das Schnürkorsett fachlicher Verengungen.

Dieser Ansatz, der die ursprünglichen Intentionen der Arbeitslehre aufgreift und sie zugleich neu thematisiert, findet in jüngster Zeit immer mehr Anhänger (KIESSLER, 1981, DRÖGE/NEUMANN, 1981, REUEL, 1981, GATTERMANN, 1983, SCHOENFELDT, 1979, VOHLAND, 1981).

Arbeitslehre soll – so die neue Positionsbestimmung – weder kleine Volkswirte noch Mini-Betriebwirte und auch keine kleinen Entdecker oder Mini-Ingenieure hervorbringen, sondern – so der Anspruch der Allgemeinbildung – der jeweils jungen Generation helfen beim Erkennen, Beurteilen und Erfahren einer komplexen Lebenswirklichkeit i. S. von sozial ökonomischer Entscheidungs-, Handlungs- und Lebenshilfe.

Arbeitsorientierung versus Arbeitnehmerorientierung

Es ist an eine zweite wichtige Hürde zu erinnern, die der Arbeitsorientierung in der Arbeitslehre bisher im Wege stand: Es war die Frage, ob sich mit der Arbeitslehre eine politische Arbeitnehmerorientierung durchsetzen sollte (GÖRS/WERNER, 1976, SCHWEGLER, 1974)?

Im Nachhinein stellt sich die politische Kontroverse um die Inhalte und die Lernziele als eine der wichtigsten Bruchlinien der Arbeitslehre seit ihrer Startphase dar. Forderungen der Gewerkschaften standen gegen die der Arbeitsgeber, Konzepte der S-Länder standen gegen diejenigen der C-Länder. Den Vertretern der „Neuen Linken“ ging alles nicht schnell und nicht weit genug, um eine neue Bewußtseinsbildung voranzutreiben.

Lange Zeit noch galt es bei den Insidern der Arbeitslehre als ein unbedingtes „Muß“, die Arbeitslehre auf die „Interessen der lohnabhängigen Beschäftigten“ hin zu orientieren, welche diese auch immer sein mochten.

Der politische Konflikt um die Arbeitslehre kulminierte schließlich im Wissenschaftlichen Beirat des DIFF (GÖRS/WERNER, 1976). Er wurde entschieden im Sinne der beginnenden „Tendenzwende“ (seit 1976) und im Ideenhorizont des Kongresses „Mut zur Erziehung“ (1978).

Auf der Seite der Gegner eines politischen Ansatzes verfiel auch die „Arbeits(welt)orientierung“ in der Arbeitslehre dem Verdacht einer gewerkschaftlichen Unterwanderung. Manches Lernbereichskonzept mag – neben anderen Motiven – auch der Absicht seine Existenz verdanken, eine bedrohlich empfundene politische Tendenz des Gesamtkomplexes „Arbeitslehre“ durch Aufgliederung der Inhalte auf mehrere Fächer eines Lernbereiches abzufangen bzw. zu neutralisieren.

Annäherung im politischen Konflikt

Blickt man heute auf die politische Kontroverse um die Arbeitslehre zurück, so muß man zur Kenntnis nehmen, daß sich die inhaltlichen Gegensätze zwischen den großen Kontrahenten, den Gewerkschaften und den Arbeitgeberverbänden, in der Zwischenzeit um vieles abgeschliffen haben. Die „Neue Linke“ ist fast ganz aus der Arbeitslehrediskussion ausgestiegen. Die Schärfe vieler früherer Auseinandersetzungen unter den Arbeitslehredidaktikern hat sich ebenfalls abgemildert bzw. ist in den Hintergrund getreten.

Die Folgerung, die zu ziehen ist, liegt darin, daß sich heute nicht nur ein neuer didaktischer Erkenntnisstand für die Zukunft der Arbeitsorientierung in der Arbeitslehre ergeben hat, sondern auch darin, daß sich die Arbeitsorientierung auf eine politisch-inhaltliche Annäherung der relevanten verbandspolitischen Gegner stützen kann.

Arbeit als didaktisches Zentrum

Wenn Arbeit die Leitkategorie der Arbeitslehre ist, so liegt es nahe, Arbeit als das didaktische Zentrum der Arbeitslehre zu definieren. Es ist dies der Versuch, den Ansatz des Deutschen Ausschusses, der für das berufsbildende Schulwesen das didaktische Zentrum Beruf definiert hatte, für die Arbeitslehre in der allgemeinbildenden Schule fortzuentwickeln (Vgl. SCHRAMM, 1970, WIEMANN 1967, 1979).

Als das didaktische Zentrum bezeichnen wir die begriffliche Präzisierung und die didaktische Eingrenzung eines bestimmten Sachverhalts, der als fachlicher Kernbestand und übergreifender Fixpunkt der Arbeitslehre betrachtet werden muß. Die Definition eines didaktischen Zentrums steckt einen didaktisch eigenständigen Problem- und Inhaltsrahmen ab.

Seine Hauptfunktion besteht darin, einen definitorischen Rahmen für den Inhaltskanon und für den Handlungszusammenhang dieses Faches bzw. Lernbereiches zu bieten. Nicht die fachwissenschaftliche Orientierung soll den Inhaltskanon bestimmen, sondern der im didaktischen Zentrum abgesteckte Problem-, Sach- und Handlungszusammenhang. Das Adjektiv „didaktisch“ bezeichnet eine schul- und adressatenspezifische Ausprägung des Sach- und Fachkanons der Arbeitslehre, der sich nicht umstandslos aus den Fachwissenschaften deduzieren läßt.

Nicht Arbeit an sich oder die Definition der Arbeit aus der Sicht verschiedener Fachwissenschaften (Physik, Ökonomie, Arbeitswissenschaft etc.), sondern Arbeit bezogen auf die Situation und die Perspektive der Schüler ist damit der fachliche Kernbestand und der übergreifende Fixpunkt der Arbeitslehre. In diesem Sinne gilt es also, für die Arbeitslehre einen schülerorientierten Arbeitsbegriff zu definieren, um den herum das Inhalts- und Themenfeld der Arbeitslehre abgesteckt werden kann.

Die unterrichtliche Funktion des didaktischen Zentrums liegt u.a. darin, daß es als intentional-sachliche Leitlinie für die Themenauswahl und für die Lernzielbestimmung dient. In diesem Sinne sollte sich der Lehrer bei der Unterrichtsplanung fragen, was dieses oder jenes Thema, dieses oder jenes Lernziel mit der Aufklärung der Schüler über die Arbeit und die Arbeitswelt zu tun hat.

Arbeitsbegriff

Bereits in einer früheren Veröffentlichung (HIMMELMANN, 1977, S. 21) habe ich den Begriff der Arbeit wie folgt umschrieben.

„Wir verstehen unter Arbeit das zweckgerichtete individuelle und gesellschaftliche Handeln der Menschen, das sich unter bestimmten technischen, ökonomischen und politisch-sozialen Bedingungen vollzieht und zur Befriedigung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen dient, und darüber hinaus die gesellschaftliche Tätigkeit zur Daseinserfüllung der Menschen.“

Definitionen, wie diese, sind nie „richtig“ oder „falsch“, sie unterliegen, wie alle Definitionen, gewissen Zweckmäßigkeiten. Soweit sie vom allgemeinen Sprachgebrauch oder von einem spezifischen wissenschaftlichen Usus abweichen, unterliegen sie der Ausweispflicht und bedürfen der Begründung. Die Plausibilität einer solchen Definition läßt sich nicht beweisen, sondern sie mag sich u. a. aus folgenden Erwägungen ergeben.

Personale Dimension

Arbeit hat in dieser Definition zunächst eine personale Dimension. Arbeit ist zweckgerichtetes Handeln, Handeln zur individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisbefriedigung und Handeln zur Daseinserfüllung. Die personale Dimension liegt in der Anerkennung der Arbeit als Grundwert des Menschen, als sinnstiftendes Element mit lebensstrukturierender Bedeutung. Durch Arbeit stellt sich eine spezifische Synthesis von Mensch, Wirtschaft und Gesellschaft her. Arbeit ist Fokus und Medium individueller Sinnerfüllung und sozialer Statuszuordnung.

In der Erwerbs- und Lohnarbeit finden die Menschen ihre Einkommensquelle und ihre sozialen Kontakte. In ihr erleben sie zugleich Elemente der gesellschaftlichen Status-, Weisungs- und Herrschaftshierarchie.

In der Berufsarbeit vollzieht sich die Anwendung, die Erhaltung und der Wandel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Eigen-, Haus- und Freizeitarbeit entfalten sich schließlich sowohl besondere Begabungen, vernachlässigte Bedürfnisse und überschüssige Energien als auch spezifische reproduktive Lebensnotwendigkeiten.

In der gegenständlichen Form, als Arbeitspraxis, schafft Arbeit Werte und Werke, hat ihren Preis und verursacht Mühe und Kosten. Arbeit ist Auseinandersetzung mit Materialien und Stoffen, mit Energie und Produktionsmitteln, eingebettet in einen bestimmten Arbeits- und Funktionsablauf. Sie ist schließlich produktive Veränderung, gestalterische Umwandlung und Möglichkeit zum schöpferischen Handeln.

Arbeit ist insofern in der Interpretation von H. ARENDT und R. DAHRENDORF sowohl Lohn- und Erwerbsarbeit (labour) als auch produktives Handeln (work) als schließlich gestaltendes Handeln (action) (OFFE, 1983). Diese Trias erscheint gerade für die Arbeitslehre relevant, wenn dieses Fach nicht nur einen verbal-theoretischen Unterricht bieten will und soll.

Was Arbeit in seiner vielschichtigen personalen Dimension bedeutet, mag u. a. negativ daran gemessen werden, in welcher Situation sich diejenigen befinden, die – aus welchen individuellen, ökonomischen oder gesellschaftlichen Gründen auch immer – keine Arbeit haben bzw. keiner Arbeit nachgehen (können).

Die neuere soziologische Diskussion über den Arbeitsbegriff hat deutlich gemacht, daß die Zusammenhänge zwischen Arbeit und Lebenslage, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Erwerbs-/Lohnarbeit und Eigenarbeit, zwischen Arbeitsorganisation und politischer Organisation, zwischen Leistungsprinzip und gesellschaftlichem Wertsystem, letztlich zwischen Individuum und Beruf einem permanenten Wandel unterliegen, der für die Arbeitslehre bedeutsam ist. Mit dem objektiven Strukturwandel in Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht sich auch ein subjektiver Einstellungswandel der Menschen zur Arbeit.

Technische, ökonomische und politisch-soziale Dimensionen

Jeder, der die Arbeitslehrediskussion der vergangenen Zeit miterlebt bzw. nachvollzogen hat, findet hier die gleichsam klassische Schnittpunktproblematik der Arbeitslehre wieder (STRATMANN, 1972). Sie kreist um die wissenschaftlichen Bedeutungsbezüge von Arbeit, soweit sie für die didaktische Intention dieses Faches (didaktisches Zentrum) von Bedeutung sind.

Während die personale Dimension auf einen schülerorientierten Arbeitsbegriff hindeutet, erfassen die technischen, ökonomischen und politisch-sozialen Dimensionen diejenigen „objektiven“ Bedeutungsgehalte der modernen Arbeitswelt, ohne die Arbeit in ihrer Komplexität kaum zu verstehen oder nachzuvollziehen wäre.

Diese Dimensionen treten als mögliche Aspekte von Unterrichtsthemen und Lernziel-fragerichtungen im Unterricht auf. Ihre Funktion liegt einerseits in der Auffächerung des abstrakten Begriffs der Arbeit, aber auch darin, daß sich ein Lehrer bei der Unterrichtsplanung nicht nur fragen soll, was dieses oder jenes Thema oder Lernziel für die Aufklärung der Schüler über Arbeit zu leisten vermag. Unter dem Blickwinkel der Aspekte soll er darüber hinaus auch fragen, inwieweit dieses oder jenes Thema oder jenes Lernziel technische, ökonomische oder politisch-soziale Bezüge aufweist, die i.S. der mehrdimensionalen Aufklärung der Schüler über die komplexe Arbeitswelt im Unterricht angesprochen werden sollten bzw. müßten.

Jede einseitige, nur technische, nur ökonomische oder nur politisch-soziale Betrachtung der Arbeit verstieß gegen die Schnittpunktlage der Arbeit zwischen Technik, Ökonomie und Politik. Sie würde eine Selektion von möglichen Sachverhalten oder Themen bedeuten, die im Begriff der Arbeitsorientierung umfassend angelegt sind.

Die Mehrdimensionalität sollte freilich nicht als Zwang verstanden werden, die den Lehrer mehr unter Druck setzen als ihm helfen würde. Mehrdimensionalität und Aspektierung ist ein Angebot an die Lehrer zur Strukturierung ihres Unterrichts.

Situationsorientierung

Eine am komplexen Phänomen Arbeit orientierte – nicht deduktiv abgeleitete – Didaktik der Arbeitslehre kann nicht auf die Situationsorientierung (MEERTEN 1980) verzichten, auch nicht auf das Prinzip des exemplarischen Lernens oder auf die zahlreichen methodischen Mitteln und Instrumentarien, die in der Arbeitslehrediskussion bisher schon entwickelt wurden. Sie kann insbesondere nicht auf die Situation Beruf (Berufsorientierung) verzichten. Sie muß insofern an den Bedürfnissen, Interessen und Lebensperspektiven der Schüler anknüpfen. Eine solche situative Didaktik unterscheidet sich von einer wissenschaftsorientierten „Ableitungsdidaktik“ und muß *eigenständige didaktische Entscheidungen* fällen u. a. darüber, wie sie die Aspekte gewichtet und welche Situationsfelder sie auswählt. Dafür gibt es letztlich keine anderen logischen oder rationalen Fundamente als Erfahrung, Relevanz und Überzeugungskraft. Um eine sinnvolle und übersichtlich-handhabbare didaktische Strukturierung zu ermöglichen, sollte die Anzahl der Situationsfelder nicht zu groß sein, um nicht desorientierend zu wirken.

Die Arbeits- und Situationsorientierung von Unterricht hat den Vorzug, daß mit dieser Sichtweise die Alltagswirklichkeit systematisch ins Blickfeld gerückt und daß zugleich Betroffenheit, Anschaulichkeit und Lebensnähe des Unterrichts gewährleistet werden kann. Von Bedeutung bleibt, daß der abstrakte Begriff der Arbeit aspektiv erfaßt und situativ verankert wird, um den Schülern die Komplexität und zugleich die Bedeutsamkeit der vermittelten Inhalte, Themen und Intentionen des Unterrichts erkennbar zu machen.

Lernzieldimensionen

Das Stichwort der Qualifikationen, die die Schüler für die spätere Bewältigung von Lebenssituationen brauchen, verweist auf die Lernzielproblematik, die einer eigenständigen, ausgreifenden Erörterungen bedürfte. Hier ist auf den Konsens unter Arbeitslehredidaktikern zu verweisen, daß in der Arbeitslehre kognitive, affektive und instrumentelle Lehr-/Lernziele zusammengehören sollten. Die Praxis- und Lebensnähe der Arbeitslehre weist der dritten, praktischen Lernzieldimension (Handlungsorientierung, Arbeitspraxis) eine besondere Bedeutung zu, wobei die handelnde Auseinandersetzung, das problemlösende Denken und das entscheidungsorientierte Urteil von entscheidendem Gewicht sind.

Auseinandersetzung mit Einwänden

JÜRGEN LACKMANN hat (1981, S. 55 ff.) gegen die Forderung, Arbeit im hier skizzierten Sinne zum didaktischen Zentrum der Arbeitslehre zu machen, vier Einwände vorgebracht. Er meint erstens, daß

– „der empirische Beweis der Einheitsstiftung“ durch ein solches Konzept nicht erbracht sei.

Mir erscheint diese Forderung, jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt – also bevor das Konzept in größerem Maßstab in der Praxis erprobt worden ist –, unangemessen. Was zunächst argumentativ erbracht werden kann, ist Plausibilität und Überzeugungskraft. LACKMANN hat zweitens eingewandt, daß

– das „Konzept einer situationsanalytischen Didaktik“ noch nicht vorliege.

Die Antwort auf diesen Einwand würde eigentlich weitläufige Argumentationen erfordern. Hier kann sie nur knapp erfolgen. Der Einwand kann nicht nur mit der Gegenfrage beantwortet werden, welches Maß an Lebensnähe, Orientierung auf Alltagswirklichkeit und Berücksichtigung von Schülerbelangen andere, an wissenschaftlichen Einzeldisziplinen orientierte Ansätze denn haben und wie dort Kooperation systematisch hergestellt und Integration sichergestellt werden.

Exemplarische Beispiele für das Prinzip der Situationsorientierung bieten die hessische Konzeption der Polytechnik/Arbeitslehre, in Ansätzen auch die niedersächsische Konstruktion eines kleinen Faches Arbeit/Wirtschaft (Arbeitslehre). Auch die Berliner Variante zeigt mit den ausgewiesenen Sachfeldern eine situative Verankerung des Inhaltskanons der Arbeitslehre. Sowohl in Hessen wie in Berlin hat die Arbeitspraxis, die Schülerarbeit, einen hohen Stellenwert. LACKMANN wendet drittens ein, daß

– die Aufgabe, „Arbeit“ zu definieren, „ungelöst“ sei.

Wir haben dazu einige Hinweise gegeben und auf den schul- und schülerorientierten Charakter einer solchen Definition aufmerksam gemacht. Es muß kein Fehler sein, wenn der Arbeitsbegriff in der Arbeitslehre noch nicht zu einem klaren Kategoriensystem geführt hat. Damit wurde der Offenheit und dem Interpretationspluralismus Raum gegeben. Das Verlangen nach klaren Definitionen und Maßstäben bleibt gleichwohl verständlich. Es ist aber auch darauf zu verweisen, daß Definitionen Orientierungen geben und Intentionen vermitteln, nicht aber dem Lehrer ein neues Schnürkorsett anlegen sollten. Auch in der Arbeitsorientierung sollte es keine Monopoldefinition geben, sondern es ist für Offenheit zu plädieren.

Der vierte Einwand von LACKMANN bezieht sich darauf, daß

– die dreifache Lernzielbestimmung und die vorgeschlagenen Methoden der Arbeitslehre „nicht typisch“ für die Arbeitslehre seien und daher als Katalysatoren der Arbeitslehre „in der Praxis noch nicht“ genügen.

Dieser Kritik ist mit Einschränkungen zuzustimmen. Es muß jedoch betont werden, daß die hier favorisierte Lernzielabstufung und die Methodenvielfalt gerade der Handlungsorientierung in der Arbeitslehre einen besonderen Stellenwert verleihen.

Insgesamt ist LACKMANN zuzustimmen, daß die Arbeitslehre es mit vielfach, nämlich normativen, inhaltlichen, didaktischen und operativen Interdependenzproblemen zu tun hat. Dieser Sachverhalt wird sicherlich in der zukünftigen didaktischen Forschung eine besondere Rolle spielen müssen. Das Interdependenzproblem wird sich jedoch als um so schwieriger lösbar erweisen, je mehr sich im Lernbereichskonzept die Verfachlichung durchsetzt, die Verselbständigung der Fächer im Prozeß ihrer Selbstlegitimation zunimmt und die Konkurrenz der Fächer die zentrale Aufgabe der Integration aus dem Blickfeld verdrängt. Demgegenüber kann ein von vornherein didaktisch angelegtes Konzept integrierend wirken und Diffusionstendenzen auffangen helfen.

Ein zweites Problem auf das hier einzugehen ist, bezieht sich auf den Stellenwert von Arbeitspraxis in der Schule.

Gerhard GERDSMEIER (1981, S. 241 ff.) zweifelt, ob die Lebenswirklichkeit der Arbeit, der Arbeitspraxis, in der Schule dargestellt und nachvollziehbar gemacht werden kann. Er hat in Konsequenz seiner Skepsis empfohlen, auf den Versuch zu verzichten, praktische Arbeit in die Schule zu integrieren.

Gottfried FEIG (1983) hat im Anschluß an GERDSMEIER empfohlen, nicht Arbeitspraxis, sondern die „Praxiserkundung“ zum zentralen didaktisch-methodischen Prinzip von Arbeitslehre zu erheben.

Heinz DEDERING (1983, S. 63 ff.) schlägt vor, Polytechnik/Arbeitslehre mit dem Lernbereich Gesellschaftslehre/Politik zu verbinden, also einen neuen, breiten sozialwissenschaftlichen Fachbereich mit gesellschaftlicher Konfliktorientierung zu entwickeln. Er soll den Namen „Polytechnik/Politik“ tragen. Seine Schwerpunkte sollen sein: 1. Haushalt/ Freizeit, 2. Arbeit/Beruf und 3. Öffentlichkeit.

Auf GERDSMAIER ist zu entgegnen, daß der Begriff Arbeit in der arbeitsorientierten Arbeitslehre

1. einen thematischen Inhaltsbereich absteckt und
2. zugleich als ein gegenständlicher Handlungszusammenhang zu verstehen ist.

Es geht bei Arbeit, in gegenständlicher Definition als Arbeitspraxis, nicht um die schlichte Abbildung von Wirklichkeit, sondern um die Anbahnung eines Verständnisses und um die Vorbereitung der Schüler auf die Lebenswirklichkeit. Es geht also um eine „didaktisch strukturierte Verbindung von Unterricht und praktischer Arbeit“ (F. ROTH, 1982), d. h. um ein Anknüpfen an die „lebensweltliche Erfahrung“ und daraus erwachsenden bzw. darauf aufbauenden Reflexionsprozessen (J. ROTH, 1983). Gegen den Verzicht auf praktische Schülerarbeit hat GÜNTER REUEL (1980, 1981) vehement und wohl im Ganzen überzeugend argumentiert.

Ein Argument freilich bleibt durchschlagend, daß Schülerarbeit nicht nur als „Simulationsspiel“ vollzogen werden kann, sondern daß dazu schulorganisatorische Vorbedingungen, apparative Ausstattungen und zugängliches Verbrauchsmaterial gehören. Nur an wenigen (Gesamt-) Schulen sind diese Voraussetzungen (einigermäßen) erfüllt.

Zur Argumentation von FEIG ist anzumerken, daß Praxiserkundung bei fehlenden räumlichen, apparativen und materialen Voraussetzungen ein Ausweg sein kann. Jedoch sollte der Ausweg selbst nicht schon zum Prinzip erhoben werden. Damit würden die politisch Verantwortlichen und die Schulverwaltungen schon – im Vorgriff – aus ihrer weiterreichenden Verantwortung für dieses Fach entlassen werden. Zudem sollte nicht denjenigen Tendenzen nachgegeben werden, die Arbeitslehre auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Betriebspraktikums, so wichtig dieses ist, beschränken wollen.

Gegen die Interpretation der Arbeitslehre als Teil der politischen Bildung durch DEDERING und gegen die Einführung eines neuen Superfachbereichs Polytechnik/Politik stechen alle Argumente, die auch gegen eine Vereinnahmung der Arbeitslehre durch eine verengte ökonomische Bildung oder durch eine reduzierte technische Bildung sprechen. Zusätzlich bleibt anzumerken, daß es gerade der Sozialkunde/Gesellschaftslehre (und auch der Wirtschaftslehre) an der dritten der praktischen Lernzieldimension mangelt. Die Gefahren einer „Verkopfung“ und der Entfremdung von der lebensweltlichen Erfahrung würden sich nur noch vergrößern. Diesen Gefahren unterliegt die Arbeitslehre schon genug.

Die Definition der Arbeit als Inhaltsbereich verweist einerseits auf die Erschließung mit gleichsam klassischen Lehr-Lernmethoden, während gerade die gleichzeitige Interpreta-

tion der Arbeit als gegenständlicher Handlungszusammenhang, als Arbeitspraxis, auf das neuartige Moment der Arbeitslehre verweist.

Im Widerspruch zu den ursprünglichen Bemühungen der Bildungsreformer würde der Verzicht auf diese Ebene u. E. die dreifache Kluft:

- zwischen allgemeiner Schulbildung und spezieller Berufsbildung
- zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit und
- zwischen den gesellschaftlichen und den naturwissenschaftlichen Fächern weiterhin bestehen lassen.

Literatur

- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Arbeitslehre-Gutachten. Schriften zur Bildungsplanung 32, Bonn 1979.
- Derbolav, J.: Was heißt „wissenschaftsorientierter Unterricht“?. In: ZfPäd., (1977), S. 935 ff.
- DEDERING, H.: „Arbeit“ als didaktisches Zentrum der Polytechnik/Arbeitslehre – Zur Kritik an den hessischen Rahmenrichtlinien und Schlußfolgerungen. In: Ders.: FEIG, Gottfried (Hrsg.): Polytechnik/Arbeitslehre. Zur Theorie und Praxis eines neuen Schulfaches in Hessen. Bad Salzdetfurth 1982, S. 63 ff.
- FAMULLA, G. E.: Arbeitsökonomie als Studienschwerpunkt in Lehramtsstudiengängen. In: Mehrwert (1979) 20.
- FEIG, G.: Entmythologisierung der Ökonomie in der Ausbildung von Polytechnik-Lehrern. In: SCHOENFELDT, Eberhard (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit, Bad Heilbrunn 1981, S. 74 ff.
- ders.: Wissenschafts- und Praxisorientierung. Eine Analyse für die Arbeitslehre, Frankfurt–Bern–New York 1983.
- GATTERMANN, H.: Entwurf einer didaktischen Theorie der Arbeit als Grundlage für eine praxisnahe Curriculum-Entwicklung der Arbeitslehre. Frankfurt–Bern 1983.
- GERDSMEIER, G.: Arbeit – ein Spiel?: Simulationsspiele zum Bereich Arbeit. In: IMMLER, Hans (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeit. Bad Heilbrunn 1981, S. 241 ff.
- GORS, D./WERNER, P. (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik. Was Lehrer nicht lernen sollten. Köln–Frankfurt 1976.
- HENDRICKS, W./REUEL, G./ZIEFUSS, H.: Stand und Entwicklungstendenzen der Arbeitslehre aus Lehrersicht. In: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (Hrsg.): Kongreß für Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth 1982, S. 391 ff.
- HENDRICKS, W.: Aktuelle Tendenzen in der Arbeitslehre. In: d-atw (1980) 1, S. 3 ff.
- (HIBS) Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Empfehlungen für die Fachkonferenzen zur Umsetzung der Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre. HIBS-Info Nr. 2/79. Wiesbaden 1979.
- HIMMELMANN, G.: Arbeitsorientierte Arbeitslehre. Opladen 1977.
- ders.: Kooperation in der Arbeitslehre. In: d-atw (1980) 3, S. 63 ff.
- ders.: Arbeitsbegriff und Fachprinzip. In: Die Arbeitslehre, (1978) 3, S. 117 ff.
- ders.: Historische Entwicklung des AWT-Bereichs (in Niedersachsen). In: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht. Kongreß für Arbeitslehre, Bad Salzdetfurth 1982, S. 3 ff.
- ders.: Arbeit – Schlüsselkategorie der Arbeitslehre?, Vortrag. 5. Fachtagung der Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht, 20.–23. 02. 1984 in Berlin (erscheint im Tagungsband).
- IMMLER, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeit. Bad Heilbrunn 1981 (vor allem die Beiträge von KIESSLER, OTFRIED: Arbeit in der Wirtschaftsdidaktik, S. 27 ff. und DRÖGE, R./NEUMANN, G.: Zur Begründung eines arbeitsorientierten Wirtschaftslehreunterrichts, S. 46 ff.).
- LACKMANN, J.: Zur „Kopernikanischen Wende“ der Arbeitslehre. In: d-atw (1981) 4, S. 55 ff.
- LENZEN D.: „Alltagswende“ – Paradigmawechsel?. In: ders.: Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 7 ff.
- MEERTEN, E.: Der situationsorientierte Curriculumansatz. Königstein 1980.
- Offe, Claus: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie?. In: Mattler, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt 1983, S. 38 ff.

- REUEL, G.: Produktive Arbeit im Arbeitslehreunterricht. In: Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Bericht der 3. Fachtagung: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik. Bad Salzdetfurth 1981, S. 162ff.
- ders.: Rettet die Schülerarbeit, es gibt keinen Ersatz. In: Die Arbeitslehre (1981) 4, S. 179ff.
- ROTH, F.: Zur Theorie-Praxis-Verbindung im Unterrichtsfach Polytechnik/Arbeitslehre. In: DEDE-RING, H./FEIG, G. (Hrsg.). Polytechnik/Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth 1982, S. 13ff.
- ROTH J.: Arbeitslehre und lebensweltliche Erfahrung. In: d-atw (1983) 3/4, S. 217ff.
- SCHOENFELDT, E. (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn 1979.
- SCHAMM, A.: Zur Frage der Herkunft von Wert und Begriff „Arbeitslehre“. In: Pädagogische Rundschau (1970) 4, S. 320ff.
- SCHWEGLER, J.: Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre. Frankfurt-Köln 1974.
- STRATMANN, K. W.: Darum „Arbeitslehre“. In: Die Arbeitslehre (1972) 1, S. 1ff.
- VOHLAND, U.: Grundlagen der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Düsseldorf 1981.
- WIEMANN, G.: Die Arbeitslehre in der Hauptschule, in: Arbeitslehre – Standpunkt und Meinungen, hrsg. v. Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer. Hannover 1967, S. 23ff.
- ders.: Der berufspädagogische Ansatz der Arbeitslehre. In: Die Arbeitslehre (1979) 2, S. 57ff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann, Erziehungswiss. Fachbereich der Techn. Universität Braunschweig, Bültenweg 74/75, 3300 Braunschweig